# Liminalidad y quehacer antropológico:
# una reflexión sobre la propia experiencia.

Laureano Borton[1]

Palabras clave: Liminalidad, Interculturalidad, Etnografía autoreflexiva

## Introducción y esquema del trabajo: Liminalidades y trayectos

El tema del presente trabajo es la condición liminal y su papel en la producción de conocimiento antropológico. Una de las razones por las cuales elegí trabajar sobre la liminalidad es que implica reflexionar sobre aspectos de la biografía personal de un conjunto de autores y sobre la forma en que estas influyen en sus experiencias de investigación. Lo anterior supone además acercarse a ciertos cruces que han llevado a que cada autor intentara reflexionar sobre su particular situación de indefinición en el contexto social en que llevó adelante su tarea. (Frank: 1997; Rosaldo: 1991; Behar: 1995; 1996).

Otra de las razones, derivada en parte de la exploración que la meta anterior conllevara, es el interés en la propia condición liminal, experimentada durante el trabajo de campo que fuera realizado desde fines de 2004 a comienzos de 2007, y la mayoría de las observaciones y registros corresponden a los ciclos lectivos 2005 y 2006 [2]. Esta segunda meta remite – en lo que constituye una tercera y última – a una necesaria reflexión sobre aspectos o

[1] Lic. en Ciencias Antropológicas, UBA. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Doctorando de FFyL – UBA. E-mail: notrob@uolsinectis.com.ar

[2] sta investigación forma parte del proyecto UBACyT “Cultura y Educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales”, dirigido por la Dra. Gabriela Novaro y desarrollado en el Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA.

capítulos de la propia biografía, que entiendo fueron fundantes en cuanto vivencias de corte o tipo liminal.

El esquema del trabajo está organizado en tres trayectos. El primer trayecto del trabajo es básicamente de definición conceptual. Se trata de una reflexión sobre la condición liminal como concepto y como experiencia en la que se cruzan lo colectivo y lo personal, remarcando así su carácter de situación construida, surgida de un contexto social y cultural determinado.

El segundo trayecto se centra en el análisis de las condiciones liminales que influyeron en la producción de conocimiento antropológico por autores clásicos, cuyas biografías permiten tal ejercicio. Tal es el caso de autores como Boas, Sapir o Herskovitz, entre otros. A partir de la biografía del primero, se verá cómo, desde una *posición social y culturalmente híbrida*, ha aportado a la conformación del discurso antropológico y de una forma de entender la disciplina. Su biografía está marcada por la ambigüedad que resulta de cruces varios. El primero de ellos se advierte en la distancia entre su condición de judío y – simultáneamente - su gradual conversión en *blanco occidental* a través de su adhesión a un ateísmo militante y su participación en la izquierda liberal de su época (Frank: 1997). Este cruce también se nutre de la hibridez que la condición de migrante ha impreso en su obra. Este segundo trayecto se completará con un análisis de la forma en que la situación liminal atravesó la biografía de Ruth Behar, quien ha atendido especialmente a cuestiones tales como el ejercicio de una antropología reflexiva y los aspectos liminales de la práctica profesional en general y la suya en particular. Su obra atiende especialmente a la forma en que esta situación influyó en su

perspectiva y producción antropológica. En tal sentido, aquí se prestará especial atención al triple cruce que parece estructurar su propia conciencia de liminalidad: migrante, mujer, judía.

El tercer trayecto es el que llevará a mi propia experiencia de trabajo de campo en un colegio confesional católico al que concurren actualmente alumnos de una comunidad toba vecina. En mi caso, mi propia condición liminal está dada por otros cruces, entre los que se encuentra el contraste entre mi condición de ateo y la declamada identidad religiosa del personal docente con que trabajé en el campo, que pertenece a un colectivo de origen – la grey católica – que lo une e identifica. El ejercicio sobre mi propia experiencia atiende sólo por momentos a la biografía personal, de la que todo modo se dan detalles. Lo que se intenta sobre todo es mostrar cómo la situación de campo y ciertas lecturas sobre producciones antropológicas sobre la temática de la liminalidad fueron haciendo que lo que empezara siendo una liminalidad sentida, una *sensación* de borde, se convirtiera en una liminalidad reflexionada, con influencia específica – a su vez – en la redefinición del tema de investigación. Esto se corresponde con uno de los roles de la etnografía autoreflexiva, que es el de historizar ciertas determinaciones estructurales que ayudan a entender la influencia de la sensación de *borde* (Behar: 1996). Dicha noción refiere a una sensación de extrañamiento en el etnógrafo que a su vez motiva una práctica reflexiva sobre su propia identidad. La idea de borde, podría decirse, refiere, de forma metafórica, a una dimensión simbólica, que alude a una situación transicional, caracterizada por la experiencia subjetiva de desplazamiento y de ubicaciones periféricas.

¿De qué hablamos cuando hablamos de liminalidad?

Lo liminal puede ser entendido una forma de interrelación social en la que predomina lo indefinido y ambiguo, en la que las posiciones sociales han dejado de ser tales y se hallan en cierta forma desdibujadas. A modo de aclaración por contraste, un concepto cuya connotación es en cierta forma opuesto a la de lo liminal es el de estructura, en tanto sistema de posiciones sociales claramente definidas. Dicho opuesto sirve para pensar y delinear, en cierta forma por contraste, qué es lo liminal. (Turner: 1988).

Al mismo tiempo, lo liminal puede ser pensado de una forma alternativa, más específicamente, como el momento de un tránsito que va – sin certeza de arribo - de una posición determinada en el sistema de status hacia otra, con el correspondiente grado de indefinición que eso conlleva. Esta situación de liminalidad suele manifestarse a nivel simbólico a través de formas rituales que le sirven de vehículo expresivo y que intentan marcar socialmente el tránsito esperado de lo indefinido a lo nuevamente situado (Turner: 1997). Así, el concepto de liminalidad alude a un conjunto de propiedades ritualmente habilitadas en un grupo o persona, que suelen expresarse a través de una serie de ritos de pasaje.

Ahora bien, y pese a que la condición liminal se halle estrechamente vinculada a determinados momentos de un proceso ritual, la idea aquí es tomar lo liminal no sólo por su referencia a una puesta en escena o ritualización performativa. La propuesta es reflexionar sobre la condición liminal en tanto propia a un momento o a un contexto de indefinición y ambigüedad identitaria en el que las personas se hallan insertas. En línea con esto, una característica de la liminalidad es la de indicar una situación de marginalidad que,

a su vez, contrasta con la jerarquía posicional que predomina en diversas sociedades y grupos. Lo anterior hace posible pensar en el carácter interestructural de lo liminal, remarcando su condición transitoria en un doble sentido. Primero, en términos temporales (como ocurren en el caso de los rituales), y también en términos sociales, en la medida que la liminalidad refiere al espacio intermedio entre dos formas de relación social claramente definidas (Turner: 1997)

El análisis de lo liminal que aquí se intenta y propone – como se dijo ya - no analiza específicamente las fases del ritual sino que se centra en la potencialidad de las características simbólicas de una de sus tres fases – ruptura, distanciamiento, reintegración - para pensar así en la liminalidad como rasgo constitutivo de la persona que hace antropología. Lo que se propone es detenerse en la segunda de estas fases, porque abre espacios a una reflexión acerca del rol y la posición relativa de quien o quienes participan de un proceso social que se halla en su fase de *invisibilización* e *indefinición estructural,* es decir, a mitad de camino entre lo que ya no es y lo que aún no ha devenido (Van Gennep: 1989; Turner: 1997). En esta línea, la idea de liminalidad que aquí se plantea enfatiza en la potencialidad semántica que – en términos analíticos – entendemos caracteriza a lo liminal, dado que – desde nuestra perspectiva - esta segunda fase es elegida como metáfora de toda una situación de indefinición y de reconstrucción continua en que entiendo se hallan los sujetos principales del presente trabajo: los tobas, desde la perspectiva de las representaciones docentes; el antropólogo, en el marco del trabajo de campo y ante la cultura en general; mi propia propia biografía y – como un capítulo de ella – el

trabajo acerca de las representaciones docentes sobre sus alumnos tobas.

Al respecto, como afirma Turner, una característica de la persona que se halla en una condición de liminalidad es que la invisibilidad aludida tiene un carácter doble. Esto es así porque las personas en cuestión, aquella que "… ya no está clasificada y, al mismo tiempo, todavía no está clasificada …" (1997: 106), posee una situación a veces confusa, ambigua y paradójica en relación con una sociedad o grupo de referencia. En esa situación de indefinición, derivada de cruces que parecen impedir la adscripción a la estructura social y simbólica que predomina en un momento histórico, en un contexto social determinado, hace hincapié este trabajo. En particular – y esta es una idea fuerte en el trabajo - aquí se recupera la idea que la liminalidad compensa la falta de una existencia y posición social claramente definida con la posibilidad de reflexión permanente, de poner en práctica "juegos reflexivos" sobre los sistemas de relación social y sobre el lugar de lo propio en ese marco (1997: 117).

Hasta aquí las características que entendemos son centrales de la situación liminal. El siguiente trayecto analizará la forma en que esta – a la que en algunos pasajes se hará referencia a través de la noción de *borde* (Behar: 1996) - se vincula con los contextos sociales, las biografías personales y su expresión en nuevas formas de producción antropológica.

Antropología e hibrideces:

Como ya se indicó, la obra de antropólogos clásicos como los ya mencionados, que definieron parte de la agenda de la disciplina

desde fines de siglo XIX, estuvo marcada por cruces que determinaron su *condición híbrida*. Esta condición implicó una sistemática *indefinición identitaria* en la estructura social y cultural en la que vivieron. De hecho, La condición de migrantes forzados hacia América, un rasgo que contribuyó a tal ambigüedad, resultó fundamentalmente de los cambios políticos que comenzaron a tener lugar en Europa desde la segunda mitad del siglo XIX y que estuvieron marcados por el contraste entre posturas autoritarias, reivindicatorias del antiguo régimen, y nuevas corrientes políticas de tono democrático (Frank: 1997).

La biografía familiar y personal de Franz Boas intenta ser un ejemplo de lo anterior. El recorrido del antropólogo alemán sintetiza el de un conjunto de intelectuales forzados al exilio como consecuencia de las crecientes restricciones al desempeño profesional que debiera enfrentar la comunidad judía europea de la época. Su vida resume también la de otros tantos que desarrollaron una verdadera abogacía social en defensa de los grupos étnicos sojuzgados en los países a los que emigraron. A su vez, esta defensa activa del derecho de los otros fue de la mano de una paulatina postergación - o invisibilización – de su propia pertenencia a un grupo. Fue quizás la propia experiencia de liminalidad lo que le permitió comprender la esencia misma de la posición subordinada en la que se encontraban aquellos “otros” por los que abogaban. En el caso de Boas, su atención estuvo puesta en la desarticulación del discurso racial que comenzó a ganar fuerza a medida que el estatus legal de la población negra se equiparaba con el de la mayoría blanca (Frank: 1997).

A su vez, el conocimiento de esta y otras biografías ha sido necesario para intentar una mejor comprensión de la forma en que cruces semejantes han influido en la obra de diversos autores enrolados en corrientes que abogan por una antropología reflexiva, tanto de sus métodos como de sus principios y conclusiones [3]. En estas obras – tal como ocurre en particular en autores como Behar, Frank, Limón, entre otros - el borde indica una situación siempre transicional a nivel personal y es también una metáfora sobre nuevas formas de hacer y escribir antropología, frecuentemente denominadas *reflexivas, que* resultan de una serie de cambios que han reorientado la disciplina. El primero de los cambios tiene que ver con la incorporación más activa del juicio estético, evaluando la producción antropológica como texto y como obra de arte al mismo tiempo; el segundo se refiere al replanteo de lo autoral en el relato etnográfico, abriendo así el espacio a una autoridad compartida. El último de ellos tiene que ver con una mayor permeabilidad del campo de la producción intelectual a la multiculturalidad y la voz de las mujeres, abriendo las puertas del conocimiento occidental positivista a la diversidad cultural y de género. A su vez, a este cambio le ha seguido una transición hacia una antropología con más espacio para la interpretación y la vulnerabilidad. Se advierte así un tránsito que va del análisis a la subjetividad; del intelecto a la pasión, y – finalmente - de la etnografía a la biografía (Clifford; Marcus: 1991).

Lo anterior pretende mostrar cómo la conciencia de la propia liminalidad ha ido construyéndose en base a cruces importantes en las biografías, con especial atención a cuestiones vinculadas a la

[3] Lo anterior compete a la obra de Boas, y también puede ser visto a través de las biografías de autores como Sapir y Herskovits, que no fueron incluidos por razones de extensión.

religión, la nacionalidad y el género. Este ha sido el material con el cual se ha ido dando forma a una noción general a la que Behar en particular hace referencia cuando habla de *borderización*, que podría ser resumida – aunque en forma incompleta – como una creciente conciencia acerca de la condición liminal del antropólogo, en tanto actor atravesado por tensiones en irresolución constante. Entre ellas merecen ser señaladas – por ejemplo – las que se plantean entre su condición de outsider y extraño y la de aquel que intenta constituirse en conocedor de una cierta otredad con estimable detalle, o – también - la que se da entre los esfuerzos explicativos de índole analítica y objetivizante por un lado, y aquellos de tono más subjetivo por el otro.

A estas características identificadas en relación con la noción de borderización deben sumarse tres cuestiones que en el presente trabajo adquieren una centralidad de la que se intentará dar paulatina cuenta. Tales cuestiones se resumen en cierta forma en la idea de *observación vulnerable*, la exploración de *la potencialidad del dolor* como puente hacia la empatía y, por último, la riqueza del *método autobiográfico* como forma de ver la antropología. Asimismo, una idea a rescatar en torno a la noción de *dolor* es que las circunstancias más extremas de nuestra biografía habilitan la comprensión cultural. En línea con esto, merece rescatarse la importancia de la *entropía* en la labor del antropólogo que – como ocurrió con Renato Rosaldo – sólo pudo incluir el sentimiento como tema antropológico una vez que atravesara momentos duros, aquellos desde los cuales "volver" a la antropología parece imposible.

La observación vulnerable refiere a la situación en la que el etnógrafo se permite el tránsito *de lo expectante a lo activo*, de la descripción al compromiso. Así definida, se opone a la observación tal como fuera entendida clásicamente, es decir, como mero registro de los hechos, como mero acto de mirada pasiva. Desde aquel marco clásico, la intervención y la biografía del antropólogo en el campo eran vistos como tabú, como interferencia de la subjetividad en el terreno "vírgen" de los hechos objetivos (Behar: 1996; Rosaldo: 1991). Uno de los aspectos que entendemos pueden ser vistos como flaquezas de este enfoque clásico pueden ilustrarse – por ejemplo – al analizar la ambigüedad del concepto de *'observación participante'*, por combinarse en él dos términos (*observar / participar*) que – dados sus significados respectivos - se cuestionan mutuamente.

En esta disyuntiva, la *línea de fuga* - término empleado por Castoriadis para referirse al razonamiento que supera una situación de calle-jón sin salida a nivel conceptual. (Fernández: 2007) – o la estrategia alternativa para evitar este doble obstáculo es el desarrollo de una actitud consciente y atenta a la influencia de lo subjetivo sobre aquello que se observa. He aquí entonces una de las principales contribuciones del método autobiográfico. En esta línea, tanto conciencia como objetivación son las herramientas necesarias para evitar la trampa de la observación objetiva. Desde esta perspectiva, la estrategia adecuada es advertir en todo momento que la escena que el observador ve no es igual a la que hubiera tenido lugar en su ausencia, ya que el observador participa inexorablemente en la construcción de lo que está observando.

Lo anterior lleva a adherir a la idea – compartida en términos generales por los autores recientemente mencionados – de que el trabajo antropológico constituye un ejercicio auto-reflexivo, orientado central – pero no exclusivamente - a incrementar nuestra conciencia del peso de lo subjetivo en el proceso de investigación. A su vez, y tal vez como respuesta a los enfoques más positivistas, lo importante es demostrar que vía auto-reflexiva resulta en una creciente objetividad que, como resultado, lleva a la producción de verdadera ciencia: una ciencia que acepta lo subjetivo como aspecto inherente del proceso de investigación (Behar: 1996; Wright: 2008).

Ahora bien, este cambio necesita ser acompañado por un género expresivo adecuado, vale decir, una forma literaria que articule lo visto y lo pensado a partir de esa experiencia. En tal sentido, desde los enfoques interpretativistas y desde los que bogan por una mayor reflexión acerca del conocimiento antropológico y de sus formas de comunicación se suele sostener que el ensayo es uno de los recursos literarios y estilísticos que sirven a la expresión de la vulnerabilidad. Es allí, precisamente en el campo semántico del ensayo donde pretendo hacer espacio para este trabajo, dado que lo que procuro hacer es ensayar y explorar acerca de la liminalidad y sus formas posibles de acción sobre los tres sujetos ya mencionados. Lejos de pretender una pieza de redacción concluyente, el trabajo sólo ofrece un conjunto de reflexiones parciales. La connotación propia al término (*ensayo*) muestra que puede ser visto como una permanente búsqueda, como la aspiración de alcanzar un doble propósito simultáneo: *inscribir lo propio y describir el objeto*. En esa encrucijada, siempre en redefinición, surge un sentimiento compartido, conocido como

*desplazamiento*, al que por ejemplo Behar, auto-posicionada como testimonio autobiográfico, llama *diáspora personal.* La misma coincide con aquella que ha estructurado a la antropología desde sus orígenes, surgida a partir de ciertos *rituales de desplazamiento,* entre los que se destacan el contraste entre lo propio y lo otro y la brecha entre sentimiento y razón (Behar: 1996; Rosaldo: 1991).

Dentro de esta reflexión sobre lo diaspórico de y en el rol antropológico debe también hacerse lugar a las cuestiones relacionadas con lo autoral, con la voz desde la cual se inscribe el relato. No se trata aquí, ni estricta ni exclusivamente, de recuperar ideas ya bien desarrolladas por enfoques posmodernos que han analizado con claridad la tendencia a una aproximación literaria a la etnografía, perspectiva a la cual en cierta forma se adhiere desde estas líneas. Vale decir que este trabajo reconoce, pondera y da cuenta en parte de la influencia de lo metafórico, lo figurativo y lo narrativo como recursos argumentativos en esta reflexión sobre la condición liminal del  trabajo antropológico (Clifford: 1991). Lo que se procura es promover la perspectiva de que el presente relato es en primera y última instancia una invitación a una reflexión y a un diálogo que se presenta y se desplaza entre dos polos o formas de presentación de lo autoral – el individual y el colectivo - que – lejos de oponerse – se definen y presuponen mutuamente. La unidad del argumento no está ya en lo que se dice individual o colectivamente sino en la inconclusa fusión de voces que se presentan a veces pluralmente – en un convocante *nosotros* – y otras veces en una implícito *yo*, que suele ser empleado al momento del relato de la experiencias del campo. La riqueza yace entonces en esta ambigüedad de voces que a veces se ve enriquecida por la tercera persona del *se.* La presencia de esta diáspora de voces entre

polaridades lleva a plantear que tal vez una de las formas del relato antropológico es precisamente esa tensión y transición inconclusas entre un relato que es singular y plural a la vez, que da cuenta de una experiencia y una reflexión que se sitúa, siempre en forma provisoria, entre una experiencia que nunca es individual y que nunca es colectiva en si misma sino que se caracteriza tal vez por el intento de fusión de lo individual y lo compartido, de aquello que Turner (1997) – en referencia a la indefinición de cierto simbolismo ritual – alguna vez denominó *entre lo uno y lo otro*. De esta manera, lejos de pensar que la coexistencia de lo individual, lo colectivo y el 'se' refleja una cierta indistinción de lo autoral en el relato, aquí se plantea andar el camino de lo que Rosaldo (1991) parece indicar al reflexionar sobre la *erosión de las normas clásicas* de hacer y escribir lo disciplinar – sin importar demasiado si la barrera entre etnografía y antropología también resulta difuminada por efecto de esta propuesta. En esta línea, lo que se plantea es dislocar toda pretensión apologética de un vínculo entre univocidad del relato por un lado (una sola voz relatora) y pureza - claridad argumental por el otro.

Esta atención a las voces desde y a partir de las cuales se construye este relato se vinculan a su vez con la tercera de las aristas a analizar en este segundo trayecto: el ya mencionado desplazamiento de lo etnográfico hacia lo autobiográfico, consecuencia a su vez de una nueva forma de buscar y comunicar lo antropológico. A modo de ejemplo puede mencionarse el empleo del diario personal como vehículo expresivo de su experiencia etnográfica. Planteado como una construcción conjunta, el diario parece ser el punto de llegada de una serie de cambios en la representación sobre lo otro y lo propio, de lo colectivo y lo

personal, que ha tenido lugar a partir del acercamiento entre antropología y literatura. Sostiene que el diario personal ejemplifica el cambio que ha habido en la forma en que la antropología ha tratado tradicionalmente la otredad, y es tal vez como diario que invito a leer algunos momentos del trabajo: como reflexiones y consideraciones sobre registros de campo periódicamene registrados.

De esta manera, y como intento de parcial recuento de lo expuesto – hasta aquí se ha intentado describir la influencia de lo liminal en la visión que ciertos antropólogos han tenido de la cultura y del lugar de la disciplina. Lo mismo se intentó hacer con el especial énfasis que se ha hecho en el análisis del concepto de *borderización* y en las aristas vinculadas a éste. El paso siguiente es emplear el concepto para reflexionar sobre la propia experiencia de campo.

## De la interculturalidad al etnógrafo *inspector*

En este punto del trabajo se analizan tres temas principales, que intentarán ser presentados en forma articulada, de forma tal que los mismos sean leídos y comprendidos como lo que en realidad son: aristas de un mismo proceso.

El primero intenta delinear a grandes rasgos el sentido de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), y la actitud general de un grupo de docentes hacia la otredad cultural - representada por el grupo de alumnos tobas y sus familias - en la escuela en la que hice mi investigación.

El segundo describe la ambigua en que la escuela posiciona a los alumnos tobas y a sus familias. Dicha ambigüedad se muestra en el contraste entre quienes valorizan positivamente la presencia de los tobas en colegio y en el entorno y quienes entienden que tal presencia es un rasgo desconcertante y desalentador.

El tercero describe tres aspectos que – en diferente grado - influyeron en la paulatina concientización de la posición liminal que ocupé desde el comienzo de la investigación. Como señalé anteriormente, la idea central aquí es entrecruzar ciertos elementos de la biografía personal con aspectos centrales que hacen a la identidad de la institución y de señalar cómo surgieron de allí algunas reflexiones sobre el tema de investigación y mi lugar en el campo.

Las políticas, las escuelas y sus otros:

A nivel latinoamericano, y con grandes diferencias de ritmos y de orientaciones en diferentes países de la región, la EIB ha surgido como una política focalizada, es decir, destinada a atender necesidades específicas de grupos en situaciones socioeconómicas desventajosas, tales como migrantes o miembros de grupos aborígenes escolarizados. En términos generales, estas políticas han tenido lugar en el contexto general de la desarticulación de las políticas sociales impulsadas por el neoliberalismo conservador, que ha centrado su atención en grupos específicos afectados por el desmantelamiento del anterior sistema educativo estatal, caracterizado desde su origen por sus aspiraciones universalistas y asimilacionistas (Grassi, Hintze y Neufeld: 1994). En este contexto, conforme a la idea de que los pueblos indígenas requieren políticas educativas que atiendan a sus particularidades, la EIB intenta

aplicar políticas educativas atentas a tales circunstancias (Bordegaray y Novaro: 2004). Como se señaló, los proyectos de EIB tienen ya un recorrido histórico en nuestro país, con experiencias en distintos distritos y escuelas. Ahora bien, la escuela en la que realicé el trabajo de campo, pese a trabajar desde fines de los años '90 con alumnos tobas, no había desarrollado hasta el momento de la investigación proyectos educativos que contemplen el derecho a la Educación Intercultural Bilingüe de los alumnos mencionados [4]. Sin embargo, la presencia de los alumnos tobas motivó la necesidad de la escuela de conocer más acerca de ellos y sus familias. Podría decirse que la escuela se hallaba en una situación a la que se había llegado sin un proceso previo de capacitación del personal docente y directivo. Como consecuencia de esto, no resultó raro que el personal, pese a registrar la presencia de los alumnos tobas como un otro con características identitarias propias (idioma, religión),y pese a manifestar la necesidad de modificar prácticas para esta nueva situación, parecía resistente a realizar cambios que afectaran su forma tradicional de trabajo. Lo último, se entiende, implicaba debatir prácticas naturalizadas, propias a un *habitus* que tal vez reconociera líneas de continuidad con los principios filosóficos de la orden religiosa a la que la escuela pertenece (Bourdieu: 1996).

Atento a esta circunstancia – y ante una gestión iniciada por las autoridades escolares - se tomó contacto con la escuela y hacia fines de 2004 comencé a realizar observaciones en la misma. Así, en forma convenida con las autoridades de la escuela, y apoyado por el grupo de investigación que integro, comené a tomar contacto

[4] A nivel nacional este derecho está afirmado en el Artículo 75 -inciso17- de la Constitución Nacional Argentina y por distintas leyes nacionales (Ley N° 23.302/85; Ley Nº 26.206 (2007). Los decretos reglamentarios de estas leyes, así como las resoluciones ministeriales vigentes en la materia no han sido incluidas en esta nota.

periódico con el personal directivo, los docentes y los alumnos. Las visitas a la institución se realizaron con una frecuencia de una vez por semana. Cuando hubo posibilidad de asistir a los actos escolares, concurrí dos veces por semana. La mayoría de los registros estuvieron centrados en las situaciones de aula, con especial atención a la participación de los alumnos tobas que había en el curso en cuestión. Además de las aulas, tomé registro de otros espacios de la escuela, como el salón de actos, los patios de juegos y el área destinada a las actividades deportivas.

Durante el siguiente año escolar, comencé a advertir una serie de comentarios críticos sobre los alumnos y las familias tobas que me parecieron funcionales a las resistencias antes señaladas. Por estas razones – y consulta mediante con el grupo de investigación del que formo parte - se hizo hincapié en las representaciones de los docentes y del personal directivo sobre los alumnos tobas, entendiendo que desde allí podía reflexionarse sobre una serie de situaciones que parte del personal vivía como un conflicto[5].

A partir de ese momento, fueron siendo explorados diversos espacios escolares donde se exponían las producciones simbólicas de lo alumnos, especialmente las aulas y salón de actos, eran espacios propicios para indagar sobre las representaciones de los docentes sobre la otredad cultural en general y sobre los tobas en particular. Así tomé registro de las producciones que los distintos cursos de la escuela realizaban en ocasión de la efemérides escolar, vinculada a fiestas patrias, liturgia religiosa y jornadas de reflexión sobre temas puntuales de interés académico. En la medida que estas producciones, que solían realizarse en forma de poesías,

[5] Aquí se intenta retomar la concepción de las *representaciones* en tanto construcciones simbólicas y maneras de expresar y explicar la realidad social, en forma tanto crítica como justificadora (Moscovici, 1991;Souza Minayo,1994).

breves ensayos (composiciones), láminas, dibujos, maquetas y pequeñas esculturas, atendían a diferentes temas del área de estudios sociales, comencé a considerar que las mismas eran un recurso adecuado para observar las representaciones que circulaban en torno a la otredad cultural.

Toda esta producción simbólica que circulaba por la institución fue vista y evaluada como un ejemplo de lo que la institución permite y avala. Vale decir, respecto de estos "permisos", que si bien las producciones eran el resultado del trabajo individual y colectivo de los alumnos, eran principalmente la manifestación de un proceso de producción que fue supervisado y avalado por los docentes. Lo último no implica negar la capacidad de creación de los alumnos, pero intenta resaltar el hecho de que la producción de los alumnos es una construcción simbólica de la que los docentes participan.

Los tobas, en el borde de lo lógico:

Ahora bien, dicha producción simbólica, no supone – como se ha hecho notar antes - que la escuela cuente con una propuesta curricular que atienda a la interculturalidad como una situación de enriquecimiento mutuo. Es en realidad una actitud y un conjunto de disposiciones – un habitus – tendiente a la imposición de un canon occidentalizante hacia la aboriginalidad. Lo anterior supone que los alumnos tobas se sumaron a una institución que continuó con una propuesta de contenidos donde se resaltaban los rasgos de un ideario humanista y tutelar respecto de la otredad aborigen. La institución – puede decirse – continuó con una propuesta pedagógica pensada para el trabajo con alumnos sin identificación

o adscripción con grupo aborigen alguno, continuando así con los proyectos y prácticas pensadas para un alumnado que – hasta mediados de los años ’90 – mostraba una composición étnica en su matrícula que era distinta a la que comenzaba a darse a partir de la construcción del barrio destinado a las familias tobas, cuyos hijos e hijas fueron escolarizándose en la institución. Este señalamiento a los alumnos no – tobas es importante. En primer lugar porque nuestra atención a la presencia de los alumnos tobas – y nuestro interés en ellos como sujetos de investigación – negativizara la referencia identitaria a todo el resto del alumnado, claramente mayoritario en términos numéricos. De hecho, en términos estrictamente cuantitativos, los alumnos tobas (casi dos tercios de los niños en edad escolar del barrio) son una minoría respecto de la matrícula total de la escuela. El empeño de los docentes para enfatizar, discursivamente, una igualdad entre tobas y no tobas puede ser visto como ejemplo del hecho de que los primeros se han constituido - en términos generales - en el paradigma de la otredad social y cultural para la institución. A modo de hipótesis, e incursionando en una condición como la de migrante, que no ocupa un lugar de importancia con el presente trabajo, el carácter paradigmático que los tobas parecen ocupar en las representaciones docentes obedece tal vez no sólo a su adscripción identitaria como aborígenes sino también a su condición *llegados*, tanto a la zona como al colegio. De hecho, el barrio mencionado se formó en el año 1995, cuando se unieron 32 familias tobas, que pasaron en pocos años de vivir en zonas rurales del Chaco – una de las provincias del noreste argentino, junto con Formosa y Misiones – a asentamientos carenciados y barriadas populares del Gran Buenos Aires. En segundo orden, para comprender que lo *no toba* en cierta forma ha sido hasta el momento – en tanto construcción

identitaria posterior a la presencia de los tobas en la vida escolar – el diacrítico que los docentes consideran como patrón o tipo de alumno de la  institución, lo que se plasma en sus representaciones sobre lo que los padres y los alumnos debían ser y expresar a partir de sus adscripciones identitarias.

Tal vez las circunstancias aludidas – la continuidad con un proyecto educativo pensado para otro tipo de alumnado, la negativización de la referencia identitaria – los *no tobas* – entre otras, sirvan para intentar comprender lo que percibimos en el campo como una vivencia de contrariedad entre algunos directivos y docentes, quienes en términos generales experimentaban – y así lo hacían saber en diversos momentos de la investigación - una mutua falta de comunicación con los alumnos tobas y sus familias, quienes – desde su perspectiva - no se comportaban como los demás alumnos y padres. Los tobas, así vistos por los docentes, no se comportaban dentro de los patrones de lo que la escuela veía como el comportamiento lógico y esperable de parte de los alumnos. Esta fusión de circunstancias y expectativas encontradas resultó en lo que parecía vivenciarse – desde la perspectiva de los docentes – como una mezcla de desconcierto, desazón y reproche.

Uno de los ejemplos de esto – y, también, de la tendencia a clasificar a los alumnos tobas y sus familias en los bordes de una grilla cuyo centro era el patrón no – toba ya mencionado - es el testimonio de una de las directivas de la institución, la hermana ME. El siguiente registro, donde se fusionan lo textual con el análisis, permite ilustrar el punto:

> *Sentada frente a mí, vestida con un hábito gris que le cubre desde la nuca hasta los tobillos, empezó a*

> *preguntarme qué se podía hacer para que los chicos tobas no dejaran la escuela como lo hacen y para que participaran más, para que los padres se acercaran al colegio, para que – en general – se interesaran por el colegio. Uno de los temas que ella planteó como un problema era el de las condiciones en que asisten [los chicos]. [...] Ella observaba que la mayoría de las veces los alumnos tobas asisten sin útiles, sin siquiera un cuaderno. A esa falta de materiales había que agregar la falta de higiene.[...] Al ratito agregó que el barrio toba está rodeado de barrios muy humildes, como el barrio de atrás, llamado L, en el que los chicos hacen un esfuerzo por comprar materiales, estar limpios, etc. [pero que] ... a los alumnos tobas parece no importarles lo que se les enseña [y que] los docentes les hablan y no hay respuesta. A cada rato decía: "Es como si no les importara".*

Lo anterior puede completarse con un testimonio tomado de otra situación. En esta oportunidad se trataba de G, otra directiva, que, durante un recreo, mirando a la distancia al barrio toba, se pregunta y exclama: *"[...] ¿En qué andan los tobas ahora? ¡Ay, estos tobas...! [...]".* Esta expresión tenía lugar mientras veía cómo un grupo de hombres tobas del barrio descargaba un camión con trozos de maderas pequeñas, obtenidos de alguna maderera, y que ellos luego usan para hacer sus artesanías, que serán vendidas en colegios y ferias. Vale decir que los tobas estaban, lisa y llanamente, haciéndose de materiales para producir. En mi opinión, el tono quejoso de ME y la pregunta que se hacía G – que me

pareció mezclaba reproche y resignación - resumen tal vez algunas de las dudas que despertaban los tobas en algunos miembros de la escuela. Podría pensarse que ambos ejemplos muestran la dificultad que tenía la escuela para clasificar a los tobas en los términos que ha usado con otros alumnos y familias. En términos de espacio, los tobas eran clasificables en un borde o margen que combinaba elementos comunes con otros alumnos y familias, pero – a la vez – los tobas poseían rasgos propios que complicaban la forma clásica y habitual con que se clasificaba al resto de alumnos y familias. En una síntesis que puede pecar de incompleta, los tobas eran – para la escuela – esos otros a quienes costaba ubicar.

El comentario que se transcribe a continuación intenta aportar a una mejor comprensión del sentido de la condición de borde en la que otra profesional de la escuela (MJ) – al igual que otras docentes - ubicaban a estos alumnos, siempre en algún impreciso lugar, en este caso, en el borde entre lo racional y lo prelógico. En lo que puede ser visto como una curiosa contradicción, MJ, me comentó que ella, con el fin de facilitar el aprendizaje de los alumnos toba, proponía "…*modificar hasta los programas de cada grado, para que los temas sobre los indígenas (los alumnos tobas) fueran tratados más en profundidad… y (para que)… las maestras tuvieran conocimiento de puntos de vista como los que yo estaba mostrando […]" (12/5/2006).*

De todas formas, esta apertura hacia los tobas nacía en realidad de cierto escepticismo respecto de la capacidad intelectual de estos alumnos, de dudas sobre su potencial intelectual. Esto se nota cuando, MJ comenta que, pese a estar a favor del cambio de programas, la medida podía resultar infructuosa, dado que, según

el testimonio de algunas colegas, había empezado a pensar en limitaciones intelectuales en los tobas: *"[...] ... las maestras que tienen alumnos tobas me dicen, ... ' vos les explicás, pero (los tobas) no te entienden'... y yo me pregunto si (los tobas) llegarán al pensamiento abstracto [...]". (12/5/2006)*

Los testimonios escogidos del trabajo de campo intentan así poner voz a esa situación ambigua que las siguientes oposiciones pretenden resumir: alumnos provenientes familias humildes, *pero* menos que las de otros barrios; trabajadores, *pero* no se sabe con qué oficio; pensantes, *pero* no tan racionales. Hay así distintas visiones sobre los tobas, desde aquellas que no dudan en calificarlos de forma peyorativa – lo que se da con más frecuencia en el personal directivo y en algunas autoridades de la orden religiosa que conduce la escuela – hasta las que sostienen que su presencia es un desafío interesante para mejorar y democratizar el proyecto escolar y el accionar cotidiano. Lo que parece ser un factor común a estas visiones es – entre otros posibles rasgos – su implícita referencia o alusión al hecho de que los docentes percibían la presencia de los tobas en su proximidad (justo enfrente de sus aulas, de su capilla, de su administración, de su patio de juegos, etc.) como una dislocación espacial (Wright: 2008). Es decir, como una forma estar en el espacio que descolocaba y desorientaba cognitivamente las expectativas y marcos referenciales de los docentes respecto de lo aborigen en general y de lo toba en particular. Recuperando aquí una referencia de Wright a su propia vivencia descolocada, en ocasión de que uno de sus colaboradores aborígenes se presentara en su propia casa, sin previo aviso y con manifiestas intenciones de establecerse en ella - tal como él lo había hecho en ocasiones anteriores, cuando

realizaba sus primeras experiencias de trabajo de campo en el noreste argentino – la misma dislocación parece haber ocurrido entre los docentes de la institución que aquí se menciona. Una dislocación dada por la cercanía de aquellos a quienes se ha concebido históricamente como remotos y rurales, primitivos y preestatales, heteróclitos y prelógicos. En tal situación, parece haber ocurrido con estos docentes – o con varios de ellos – algo aproximado a lo que Wright relata a partir de su propia experiencia cuando su ‘otro’ tocaba a su puerta: algunas categorías clásicas de cierto sistema de expectativas que parecía regir el sentido común de los docentes de esta escuela fueron relativizados por la *presencia fuera de contexto* de los tobas del barrio lindero (2008: 51). Así planteado, el contacto entre los docentes y los tobas del barrio abría lugar a un campo que era inconmensurable de aquel otro, más tradicional en términos de expectativas y asociaciones de los docentes. Esta nueva cercanía y esta interacción cotidiana cuestionaban así cierto presupuesto de exterioridad cultural y geográfica acerca de los tobas. En virtud de dicha inconmensurabilidad cierta noción de pureza resultaba garantizada, situación que cambió con la conversión de los tobas en vecinos, y de sus hijos en alumnos. De allí en más, todo intento institucional por identificar y concebir a los tobas en términos demarcatorios estrictos – es decir, esencialmente distintos a los docentes, y espacialmente lejanos a la escuela – resultó trunco.

Algo semejante, en términos de dislocación y liminalidad puede decirse de mi propia vivencia en el campo, caracterizada a grandes rasgos por la intersección de una situación de ambigüedad e indefinición que también conllevo a una sensación de dislocación y desorientación que tenía puntos en común con lo recientemente

afirmado respecto de los docentes y su experiencia ante la presencia de los tobas en lo que hasta entonces había sido un espacio donde la presencia de la otredad aborigen no había sido avizorada.

La labor etnográfica como margen:

En términos generales, la labor en el campo está afectada por múltiples factores, desde aquellos propios a la biografía del etnógrafo hasta aquellos propios al campo en que se investiga. Uno de esos factores es la forma en que el etnógrafo siente que es percibido. En general, la sensación es que la mejor forma de describir este punto es volviendo a las ideas de *tránsito* y *borde*, que resumen gran parte de los rasgos liminales que influyeron en mi registro etnográfico. Esta sensación general de borde puede ser analizada con tres metáforas que ayudaron a describir el rol con algún detalle: la etnografía como inspección escolar, como abogacía y – por último – como práctica escéptica. Empezaré por la primera, que a mi juicio es la que mejor refleja la forma en que fui visto y que se resumen en la doble categoría del etnógrafo inspector.

En ese contexto, la asociación que hizo una docente de mi rol de etnógrafo con el de un inspector escolar fue lo primero que me ayudó a ver que había una serie de definiciones – a veces incómodas para ambos - respecto de mi papel. En este sentido, el comentario de Do/Cl. ante mi pedido de seguir presenciando sus clases, fue interesante: *"[…]…No, no me siento incómoda […] Si te sirve lo que ves (en las clases) me alegro… lo que pasa es que a G*

*y N (directivos) hace años que los conozco. Con vos... me siento como que vino el inspector [...]" (15/04/2005)*

De hecho, este temor se ve también cuando – releyendo mis registros – encontré que ella me había solicitado, el viernes previo a este comentario *(8/04/2005)*, que no concurriera a observar sus clases hasta tanto ella no tuviera *"[...] una clase bien preparada [...]"*. Esto me hizo pensar que mi presencia podía ser interpretada como un examen de su desempeño profesional. Meses después comencé a pensar que mi tema estaba más cerca de y centrado en los miembros del personal y sus representaciones sobre los alumnos tobas que en los alumnos mismos. En cierta forma, los tobas habían sido el puente hacia ellos y si bien yo no era el inspector que ella veía, era acertada su percepción de que la investigación estaba muy atenta a lo que los docentes hacían y decían.

Más tarde, durante la relectura del registro volvió a surgir con claridad la idea de que la docente había utilizado términos un tanto oscuros para sus alumnos. Parecía como si sus palabras estaban acomodadas a lo que ella pensaba eran términos usados frecuentemente por mí, como si hubiera sido evaluada, como si hubiera dado un examen ante el antropólogo. Tal vez el respaldo académico de la investigación y el supuesto de que yo manejaba un léxico específico haya motivado a la docente a actuar así.

Este supuesto rol de inspección tuvo su efecto en el desarrollo de las clases observadas. Esto quiere decir que, conforme al hecho de que la dirección de la escuela me había presentado como un antropólogo interesado en los tobas fue también frecuente ver que las docentes se esforzaban en hacer participar a los alumnos tobas

de su curso para que yo tuviera algo para ver, o para que el inspector se fuera satisfecho. Esto se hizo a nuestro juicios aún más claro cuando en ocasiones – por ejemplo – alcancé a escuchar a algunos de los directivos, mientras gestionaban mi presencia en las aulas, decirles a los maestros que a mí *sólo* me interesaban los tobas, buscando tranquilizarlos respecto de mi presencia. Les decían que a ellos (en referencia al docente) yo no los iba a observar. Llegaron a decirles que yo iba a hacer como que ellos no estaban y que ellos se condujeran en el aula como si yo no estuviera ahí.

Sentí varias veces que la idea de las docentes era que yo me fuera del aula con lo que podría llamarse un *registro en gerundio*. Es decir, un registro de los tobas actuando, haciendo, hablando, escribiendo, y que sus clases serían evaluadas por este *etnógrafo – inspector* conforme la intensidad de la participación que lograran arrancar a sus pasivos tobas. Esto último sirve para ver que mi presencia agregaba motivos – o presiones - a las docentes para hacer hablar a quienes ellas describían como *"quietitos"*.

El siguiente comentario, correspondiente al registro de la clase en cuestión, tal vez refleje esta sensación de participación forzada que las maestras querían lograr y también muestra una actitud pasiva de parte de los alumnos tobas que con el tiempo sería advertida como un rasgo de su forma de estar en el aula:

> *Llegado a este punto [una vez que el tema de clase parecía concluido] Do/A empieza a controlar la tarea. Varios chicos no la hicieron. Me parece que BL tampoco la había hecho. [...] De todas formas, con la tarea hecha o no, la maestra insistía en hacerlo participar en*

*forma extraordinaria, con preguntas y más preguntas. [...] Busca que haga, que muestre algo. (30/3/2005).*

Lo relativo a mi presencia como un factor de presión se hizo más evidente a lo largo del trabajo de campo. Esto puede verse en uno de los últimos registros del 2006, cuando Do/Cy, una docente suplente algunas de cuyas clases observé, planteó el sentido de mi presencia en términos semejantes a aquella otra docente que me había comparado con un inspector. En esta ocasión, los términos usados por Do/Cy fueron otros, pero el sentido me parece el mismo.

Durante una observación, la docente se esforzaba por hacer con los alumnos un repaso general de temas con vistas a una evaluación de fin de curso que tendría lugar en unas pocas semanas. Los alumnos, sobre todo los varones - hacían prácticamente lo que querían. Unos se paraban en los bancos o se perseguían por el aula, mientras que otros arrojaban papelitos y útiles. Algunos, lisa y llanamente, gritaban o le preguntaban a la maestra a grito pelado sobre cuestiones que poco y nada tenían que ver con los temas de clase. En ese pandemonio, a mí me sorprendía la calma de Do/Cy. De pié frente a los alumnos, sacándose de encima ocasionalmente a quienes se acercaban con demandas, ubicada justo delante del pizarrón, seguía haciendo preguntas con vistas a la revisión. De tanto en tanto, me miraba. En un determinado momento ella les dijo a los alumnos algo que los interesó y aquietó. Fue como una advertencia que actuó como un factor común para poder discutir todos juntos: *"Miren chicos, pórtense bien porque sino Ari [yo], que toma nota de todo, le va a contar a los directivos lo mal que ustedes se portan [...] ¡y ahí los quiero ver! [...]".*

No bien dijo esto, los chicos en cierta forma comenzaron a hacer acotaciones que corroboraron el sentimiento de que el etnógrafo era un inspector delator, que estaba ahí registrando todo – desde hacía dos años – para luego reportar lo visto a las autoridades. Las siguientes son una parte mínima de los comentarios simultáneos que hicieron los alumnos:

*Alumno 1: "Uy sí, hace un montón que viene acá, toma nota de todo lo que hacemos". Alumno 2: "Yo veo que escribe en ese cuaderno, anota todo [...] yo no sé cómo hace para observar y escribir sin mirar el cuaderno". Alumno 3: "Seguro que toma nota de todo y después [las autoridades] le cuentan todo a mi papá [...] ¡si se entera me revienta!". Alumno 4: "Sí, sí... que muestre el cuaderno a ver qué está escribiendo [...]" (20/10/2006)*

Podría decirse que fue una reacción espontánea, fue como si la docente hubiera aludido a una situación que mezclaba lo obvio con lo acallado: yo había estado ahí, entre ellos, desde el principio, para escribir sobre ellos, en particular sobre los docentes. Esta situación ambigua, puesta en evidencia por los docentes y luego reconocida por mí, influyó en mi perspectiva. Los registros, como se verá en los puntos siguientes, hablan de constantes dudas sobre distintos aspectos de la investigación. Entre ellos, las dudas sobre el tema de investigación y sobre el método elegido eran recurrentes.

Los registros van dando cuenta de una serie de limitaciones concretas que hacían difícil que pudiera trabajar con los chicos, vinculadas tanto al momento del día en que se realizaban las observaciones y a la propia cotidianeidad de los chicos tobas. Por ejemplo, dado el tiempo disponible, la decisión de no interrumpir las clases para acercarme con los alumnos tobas de cada clase, así

como la timidez de estos nenes y nenas - que en diversas ocasiones me mostraron que no querían que les hiciera demasiadas preguntas - limitaron la posibilidad de trabajar con ellos. En varias ocasiones fui del colegio al barrio para ver a los chicos, ver sus cuadernos y dialogar sobre la clase que acababa de observar, pero el período posterior a la escuela es un espacio de juego para varios, de descanso para otros, o de tareas en la casa. Puede decirse que no había un espacio y un tiempo institucional (en la escuela) ni informal (en el barrio) para tal encuentro. No debe perderse de vista otro factor cotidiano como el ausentismo de los alumnos tobas, que en el caso de los tobas es más frecuente. Las largas ausencias, incluso pese a las consultas de la escuela a los padres del barrio toba, quienes no siempre respondían, hacían difícil trabajar con el grupo de alumnos tobas del curso en que se estaban realizando las observaciones.

Fue por este contexto específico – el aula - que los registros parecían tener un doble foco de atención. Una de las miradas estaba puesta en los alumnos tobas. De esta mirada surgió una constatación de un lenguaje corporal y una actitud pasiva de parte de los tobas en el aula. La otra mirada estaba puesta en las docentes. Mis registros habían estado atentos a sus dichos, a sus expresiones espontáneas, a sus intentos de participación forzada de los tobas, a los comentarios que me dirigían. A su vez, en los espacios escolares alternativos a la escuela, el foco de mi atención eran también los directivos, que gestionaban las observaciones y con quienes tuve mucha interacción. Fue este segundo foco de observación el que terminaría predominando, lo que confirmaría la percepción de las docentes: desde la que había visto en mi al inspector hasta la que advirtió que yo tomaba nota de todo. Desde

el margen incierto entre el etnógrafo y el inspector había visto todo eso.

Esta situación llevó a una nueva lectura las notas de campo y comencé a observar que, efectivamente, la escuela me abría las puertas en la medida que parecían tener la seguridad de que yo sabía quiénes eran, qué necesitaban y cómo pensaban los tobas. La figura del etnógrafo como abnegado defensor de sociedades acorraladas por la ambiciosa expansión capitalista apareció con frecuencia durante mi formación académica. Esa fue la imagen que transmitieron algunos profesores, cuyas clases solían incluir airadas denuncias contra agentes gubernamentales, eclesiásticos, maestros, etc. Sus testimonios a veces se convertían en argumentaciones maniqueas, donde lo bueno iba de la mano de lo primitivo, y lo malo tenía aspecto de civilizado y moderno.

Fue a partir de diversos comentarios, ocurridos en charlas informales en distintos lugares del colegio, desde el patio de juegos hasta las aulas, que advertí que fue surgiendo un común denominador en aquellos. El primero tiene que ver con la idea de que mi presencia ahí estaba destinada a confirmar o continuar con un saber previo que yo *ya* tenía sobre los tobas. Así, preguntas como *"Y, ¿cómo te va con los tobas, son como los del Chaco?"*, o comentarios como, *"Bueno, espero que nos enseñes algo de los tobas..."*, indican que los docentes y directivos presuponían que yo sabía más de los tobas que ellos mismos. El segundo tipo de comentario tiene que ver con el sentido de mi presencia. En este caso la idea predominante era que yo siempre iba a estar del lado de los tobas. Esta idea cristalizó, de alguna manera, hacia el final del trabajo de campo.

El sentido de estos comentarios puede ser confirmado por dos experiencias principales. La primera tuvo la forma de un pedido de gestión para ayudar a la escuela a afianzar lo intercultural. Se trató de la solicitud que me hizo una directora para que elevara una nota a una fundación europea que se dedica a donar e instalar aparatos de destreza física en escuelas con alumnos de distintos orígenes étnicos, para así fomentar el acercamiento a través del juego en conjunto. Al hacerme el pedido, me dijo que estaba segura de que mi formación e interés iban a mejorar la situación de los tobas. La segunda experiencia tiene un tinte negativo, ya que se trata de una situación en que mi punto de vista fue desacreditado. Es el caso del cuestionamiento que me hizo una hermana de la orden, que había estado en el momento de instalación de los tobas en el barrio, a finales de los ’90. La hermana en cuestión, HR, era muy escéptica sobre todo lo que viniera de los tobas y de aquellos que ella veía interesados en su cultura.

En aquel momento de cierta simpatía de algunos docentes hacia mí porque pensaban que  actuaría en beneficio de los intereses de los tobas – confianza que yo me había encargado infructuosamente de relativizar – las palabras de HR no hicieron más que desarticular cualquier intento de que ellos continuaran con tal idea. Para ella, yo, literalmente, no sabía nada. Cualquier intento de defender a los tobas - actitud que ejercí muy esporádicamente, sin una intencionalidad explícita – era descalificada y desvalorizada. De todas formas, esta descalificación confirmaba este rol de abogado que pesaba sobre mí. Podía ser un abogado, malo o bueno, ignorante o calificado, pero los docentes y las autoridades me veían como defensor de los tobas al fin y al cabo.

En el caso concreto de HR, yo era otro de los románticos e ilusos engañados por los tobas. Era uno más de una lista que incluía desde políticos y fundaciones hasta antropólogos. Así fue como lo reflejé en uno de los registros del 2006.

> *[…] HR empezó a decir que los tobas no eran lo que parecían, que […] hacia fines del '94, los tobas empezaron a llegar del conurbano. […] "[porque] no querían perderse la posibilidad de acceder a una casa[…]". Según ella, la versión de que la concesión de esas viviendas era obra del gobierno no era cierta: "…La tierra era nuestra"[de la orden]. También habló de la ayuda que una fundación había dado a los tobas, y que – a su juicio - se había dejado seducir por las historias […], ya que los tobas […] les contaban cómo cazaban, como recolectaban. "Y ahí andaban (los de la fundación), todos encantados […]". Sostenía que lo que los tobas habían hecho era una actuación, que habían dicho saber cosas y tener habilidades que no tenían. Por ejemplo, […] (las hermanas) habían conseguido un lote para que ellos hagan la huerta, […] que ellos habían asegurado saber hacer […] y hasta contrataron una persona, que les iba a ayudar [pero] […] este hombre se cansó de ir y de ver que, de una semana para otra, las cosas sólo empeoraban […] Comentó que los caciques se quejaban hoy de la destrucción del medio ambiente, […] daban charlas hablando de la destrucción del medio ambiente, pero no hacían nada por cuidar el suyo. Como demostración de su idea de que los tobas hacen una cosa y dicen otra, dijo que los caciques habían jurado que los tobas jóvenes*

> *jamás se juntarían con adolescentes de otros barrios [pero que] algunos tobas terminaron "...noviando..." con jóvenes de los barrios linderos. [...] Fue ahí que le comenté que yo también había oído que los tobas rechazaban a personas no tobas para casarse, pero su respuesta fue categórica: hizo una ademán con el brazo como para que me dejara de decir idioteces. Me dijo, indignada, que eso era "...una mentira de los tobas...que [yo] no tenía idea...", que habían aparecido varias chicas embarazadas. (8/9/2006)*

Comentarios como este, una vez más, me hacían que notar que me hallaba en una doble posición, ambigua por cierto, del etnógrafo que hacía las veces de abogado, del observador que se convertía en el defensor que les iba a explicar cómo había que pensar a los tobas. El sentimiento de ambigüedad propio al rol de etnógrafo inspector se acrecentaba con el de etnógrafo abogado, y eso gradualmente afectó mi perspectiva en el campo, ya que la actitud de defensa, reivindicación, de cierta representación de todo lo vinculado a lo toba ante la escuela, terminaba posicionándome en un espacio ambiguo.

Los registros muestran situaciones en las que las maestras me consultan sobre eventos del barrio, sobre si tienen para comer, sobre sus familias en el Chaco, sobre la historia de las familias del barrio antes de llegar al barrio. Los registros me muestran también respondiendo – dentro de los límites de mi conocimiento – a las dudas de los docentes. Esas preguntas me extraían de cierto anonimato o invisibilidad que había pretendido durante las observaciones, y me llevaban a dar explicaciones que – tal como

me lo habían indicado mi colega y los docentes – terminaban siendo justificaciones.

A lo anterior se suma un último rasgo, a través del cual se forjó parte de dicha situación de liminalidad. Me refiero a mi *postura escéptica* ante toda forma de fe y creencia. En borradores de este trabajo había optado por describirme como *etnógrafo ateo*, pero este término es dos veces incompleto. En primer lugar lo es porque la etimología de *ateo* lleva a pensar en aquello que se niega. Es decir que la palabra misma es una contradicción. El ateo niega lo que nombra. Es también incompleto porque mi actitud de prescindencia incluye, pero también excede, a la idea de dios. Es una prescindencia de todo acto de fe. Este escepticismo desconfía fundamentalmente de la sinceridad del acto de creencia. Sea que me encuentre ante ceremonias colectivas, donde se veneran símbolos patrios o religiosos; sea que observe a la persona sola, posternada ante el símbolo de ocasión, no puedo dejar de sentir una especie de desconfianza y envidia a la vez. Desconfianza por la deshonestidad que intuyo hay en el creyente para consigo mismo, envidia por la pertenencia a un colectivo que no deja de reafirmarse.

De padres católicos, cada uno practicante a su manera, mi comunión tuvo lugar a los nueve años. De hogar católico, esa homogeneidad de fe se vio interrumpida por la conversión de mi hermano mayor – aún adolescente - al judaísmo. Un culto y una práctica que significaron el descubrimiento de una religiosidad nueva, iconoclasta, musical, con ritos y calendarios totalmente *otros*. Se suma a esto un creciente contacto con rabinos con quienes mi hermano hablaría pronto un idioma distinto. Todo eso

era el judaísmo que entró a mi casa a mis cinco años. Si bien no tan fuerte como para convertir en judía a toda la familia, la conversión de mi hermano tuvo la capacidad de dejar sentado el más durkheimiano de los principios: la religión es una categoría netamente social. Si mis padres eran católicos, pero mi hermano, mi bautizado y hasta entonces comulgante hermano, lograba cambiar de fe con tanta vehemencia, qué prueba faltaba de que dios era una categoría más entre otras, y que las religiones no eran más que banderías azarosas.

Sobre esta base, cuatro años más tarde, el curso anual de catequesis - sólo matizado por la presencia de compañeritos que me empujaban a seguirlos, y que hacían menos insoportables los tremendos sinsentidos que intentaba defender la catequista de turno - me parecieron una soberana pérdida de tiempo.

Empleé antes términos fuertes. Hablé de desconfianza y envidia. También debí hablar de curiosidad. Fue, en parte, la mezcla de todo esto lo que hizo que la posibilidad de trabajar en una escuela confesional me pareciera interesante. La posibilidad de hacer trabajo de campo en una escuela dirigida por una orden religiosa, en una situación de interculturalidad y ubicada, de hecho, en el edificio de una orden combinaba intereses varios.

Hecho este breve recorrido que intentó dar cuenta de la construcción histórica de mi escepticismo, es importante anticipar que el mismo me hizo sentir en un borde desde el comienzo mismo de la investigación. De la mano de este escepticismo transité por la escuela durante los ciclos lectivos 2005 y 2006. Desde un principio dejé en claro, en charlas con docentes y con el personal directivo que no profesaba la fe católica y que me alegraba que la institución

permitiera mi tránsito y presencia más allá de esta circunstancia. Fue tal vez esta idea de la religión como construcción lo que no me permitió ver que esta doble condición de observador y escéptico podía disgustar a algunos integrantes del personal directivo, lo que afectó el curso de la investigación. Tal vez erré al subestimar el peso que mi escepticismo podía tener en ciertos miembros con poder de decisión. Tal vez no haya tenido la capacidad de anticipar que lo que para mí era una brecha que enriquecía tanto a la investigación como a la escuela (me refiero a la otredad del etnógrafo respecto a aquellos que estudia, un rasgo central de la etnografía clásica), fue percibido como una molestia o, quizás, una amenaza.

Dicho posible error de estimación se puso de manifiesto hasta a partir de la entrevista con la hermana ME, quien hizo que empezara a cambiar de parecer. Actualmente, pienso que esta brecha identitaria – tal vez sentida por las autoridades como una escisión insoslayable - fue un factor que influyó en la decisión de las autoridades de la orden de no permitir que siguiera realizando observaciones. La decisión me fue comunicada en abril del 2007, cuando me acerqué a la escuela para intentar seguir haciendo trabajo de campo. En esa oportunidad, la hermana S, – de rango equivalente a ME – me dijo que el hecho de que no practicara el culto católico había sido un elemento tomado en cuenta para decidir que no siguiera concurriendo a la escuela. El testimonio que intenta dar cuenta de este hiato tal vez ayude a comprender la idea de lo que se viene planteando:

> *La Hermana continuó con el tema de los nenes tobas que no parecían darle mucha bolilla (interés) a la religión, y*

*[…] comenzó a reflexionar sobre las causas de la situación. Fue así que dijo que "… después de todo, es comprensible (que los chicos tobas no participaran como los demás)… […] porque ellos no son católicos…". […] Pero el problema apareció cuando dijo que ella y yo podíamos entenderlos (a los tobas), "… porque entre personas de fe..." (en referencia a ella y a mí). Cuando dijo esto dudé si callar o hablar, hasta que opté por lo segundo. En ese silencio que se había creado, le dije que yo no era católico. [Ella] me dijo algo así como que mi falta de fe no podía ser tan importante, porque "…usted de qué familia viene...?". Le expliqué que mis padres eran católicos, pero que "...su fe y catolicismo no llegaron hasta mí..." […]. Segundos más tarde, me dijo que no hacía falta que fuera católico – sentí como si me estuviera intentando hacer un favor, y otorgándome algún nivel de deísmo – Hermana: "… Bueno, pero en algo tiene que creer, en un ser superior…" ^(Yo☺ "No, mire Hermana, ustedes me abrieron las puertas de par en par y yo no puedo no ser honesto en esto: yo no creo en nada, pero respeto a las personas que creen.- Silencio - (21/7/2006)*

A partir de este intercambio de supuestos comprobé que algunas personas de la escuela no podían dar cabida a la idea de que alguien sintiera falta de interés en tema de fe. Fue a partir de este momento en que entendí que circunstancias del trabajo de campo a las que hasta ahora no había prestado atención se convertían en importantes y que el sinceramiento de mi posición de otro respecto

de su identidad religiosa era una afrenta a una institución que hacía de la religión el pilar de su existencia.

Que la otredad religiosa me ponía en una situación de borde era una circunstancia sabida. Pero no había advertido que la misma era un terreno indefinido sobre el cual no debí hablar. Desde ese borde que caracterizaba mi rol había sido capaz de acceder a diferentes espacios institucionales, y desde el terreno despejado que existía entre *inspección, defensoría y escepticismo* había podido acceder a diversas prácticas institucionales. Había sido esta situación transicional, indefinida, ambigua la que había garantizado cierto distanciamiento en la mirada, traduciendo así el mundo toba desde la perspectiva de quienes son ajenos a él. Fue tal vez el mencionado sinceramiento de la distancia relativa a una de las posiciones del etnógrafo en ese campo lo que convirtió la ambigüedad en extranjería

Ahora bien, esta reflexión sobre lo fallido merece una mirada más general, disciplinaria, que contemple el cruce entre dos factores principales que actúan a la vez. El primero de ellos tiene que ver el carácter esencialmente burocrático de las instituciones escolares y con los obstáculos que esto supone para la labor etnográfica en escuelas. El segundo se relaciona con la noción de contaminación y con su potencialidad para comprender situaciones como estas.

El carácter burocrático de las escuelas debe ser tenido en cuenta para entender que el mismo cumple el rol fundamental de introducir un sistema jerárquico normado en los procesos educativos en general (de los cuales el escolar es una forma) basados en la comunicación entre personas. En ese sentido, lo que la escuela hace es extraer dichos procesos comunicativos, proceder

a su formalización y, finalmente, disponer que los mismos circulen de allí en más dentro de un sistema de roles estables. La escuela transforma así, el sentido y la forma de circulación de la comunicación, evaluando a su vez el sentido de los mensajes que las personas producen en ese ámbito (Díaz de Rada: 2005). El sentido de lo anterior parecería estar dirigido a ciertos intentos de etnografía escolar, atentos a los aspectos ideológicos del currículum y a las dimensiones no expresamente manifiestas de lo escolar. Desde tales perspectivas se ha hecho foco sobre todo en la diversidad de códigos y las disputas simbólicas internas a las escuelas. Sin embargo, no siempre se ha atendido a los efectos que la misma tiene sobre la etnografía misma, y - tampoco – al hecho de que ese efecto resulta del carácter burocrático de ese efecto. (Díaz de Rada: 2005).

El segundo punto tiene que ver con el análisis del accionar burocrático escolar a partir del concepto de contaminación. Lo anterior significa intentar pensar esta experiencia de trabajo etnográfico como forma de intervención novedosa o atípica para esta institución escolar específicamente. En este contexto, el concepto de contaminación puede aplicarse para intentar entender la disposición negativa que se detalló antes, ya que puede ser útil para pensar la respuesta de un sistema burocrático, con sus propias pautas clasificatorias, ante la presencia de seres o situaciones cuyo encuadre escapa a las categorías habituales con las que dichos sistemas operan. Intentar entender la construcción de lo anómalo sin referir sólo a sus características puntuales sino teniendo en cuenta también el sistema clasificatorio permite hacer hincapié en la relación y en el sistema que se establece entre ambos. Esto significa que la connotación contaminante no proviene de aquello

que se percibe como impropio sino del tipo de vínculo que el sistema clasificatorio establece con la situación analizada. Para plantearlo en términos de Douglas, “Donde hay suciedad, hay sistema” (1991: 34).  Así, en referencia directa a la situación que puso fin al trabajo de campo que venía desarrollando en la escuela, podría pensarse que de la dificultad de clasificación que surgió de la relación entre una forma de labor etnográfica y los criterios de un sistema burocrático pudo surgir la concepción institucional de que dicha forma era incómoda a la hora de proceder a clasificarla.

Nuevos bordes: entre el caso y sus contextos:

Se ha intentado recorrer el triple borde de ese terreno indefinido, ese borde a veces poco claro de los varios roles que pueden asociarse al ejercer la etnografía. Intenté también ver cómo influyó esta situación de indefinición en mi percepción y evaluación de mi experiencia de campo.

Comencé la descripción con la referencia al etnógrafo percibido como inspector. Desde esa posición, de la que se adquirió conciencia creciente a partir de un comentario de una docente, comencé a ver que mi presencia implicaba un doble rol. Desde esta situación, mi mirada se perdía en la brecha entre la perspectiva del etnógrafo que intentaba descubrir representaciones espiando por sobre los hombros de los alumnos y la perspectiva del inspector escolar que – justo es decirlo – tenía un ojo crítico puesto en los docentes. Finalmente, la atención a las representaciones de estos últimos se convertiría en el tema de investigación. Comenté luego sobre mi presencia en el campo como una tal vez involuntaria

abogacía social en favor de los tobas. En este caso, la ambigüedad del rol se expresaba en intervenciones que intentaban mejorar la vida cotidiana de los alumnos tobas. En este caso, la indefinición de mi rol permitió ver distintas actitudes de la escuela hacia los tobas, además de ayudar a una perspectiva más elaborada, atenta a la presencia de actitudes a veces contradictorias hacia la otredad cultural en el personal docente y directivo. Por último comenté sobre la brecha entre el etnógrafo que investiga su tema y el escéptico histórico que desconfía de la sinceridad de las creencias. Ese tránsito escéptico por la *escuela – iglesia* terminó descolocándome, y contribuyó – al igual que los dos rasgos anteriores - a una perspectiva liminalizada de la institución. La combinación del etnógrafo que observa y registra, junto con el analista que explicita su descreimiento de casi todo, tuvieron su efecto en el desarrollo de la investigación. Subyace a este análisis de lo liminal una reflexión sobre la conciencia, sobre la capacidad de entender cuáles son las condiciones que influyen en nuestras perspectivas. En relación con esto, el ejercicio que aquí termina comenzó con un recorrido explicativo por la obra de Boas, que intentó dar cuenta de la influencia de una situación de borde a partir de cruces en su propia biografía. No se puede decir que el antropólogo de origen alemán haya sido consciente de esa situación de borde que imprimía un sello propio a su forma de ver y hacer antropología. La liminalidad de Boas es una argumentación post-facto, en este caso a cargo de Gelya Frank, quien que intenta significar su obra a partir de su biografía liminal. Distinto es el caso de Behar, quien hace del trabajo sobre la conciencia de lo liminal uno de los ejes de su obra. Diversas preguntas sobre su identidad van guiando una búsqueda sobre lo que parece ser una única certeza: la vulnerabilidad de los bordes dota al etnógrafo de una

perspectiva propia. Por último, mi propia experiencia de campo intenta ubicarse en el medio de los dos casos anteriores. Comencé esta argumentación con el beneficio de lecturas que explican la obra de otros y que invitan a imitar el ejercicio. Saqué ventaja de textos que me ayudaron a releer mis registros, y a encontrar en ellos los indicadores de una liminalidad que fue primero sentida, y luego – tal vez - entendida.

Este intento síntesis de los trayectos y liminalidades, no obstante, precisa lugar a consideraciones contextuales, que ayuden a comprender estas representaciones liminalizantes de la aboriginalidad desde una perspectiva que tal vez resulte más abarcativa: la que consiste en la sistemática prelogización de la otredad y sus formas sociales y culturales.

En términos históricos, un ejemplo que puede ser representativo de esto demuestra tanto la profundidad de sus raíces históricas como la relevancia  y vigencia que en ciertos momentos ha tenido en el campo de la antropología. Un ejemplo de ello han sido las formulaciones de Levy Bruhl (Cazeneuve: 1967) acerca de la existencia de una mentalidad premitiva, caracterizada – entre otros rasgos – por una afectividad y una prescindencia de explicaciones que tomaran en cuenta los nexos causales entre eventos de diversa índole. Unas breves referencias  textuales tomadas del pensador francés entendemos que ilustran lo que venimos planteando, principalmente en aquellas partes de la cita destacadas en itálica, en las que se plantea en primer lugar la diferenciación entre primitivo y nuestro, como extremos de una oposición, seguidamente se especifica el carácter místico de esa vía distinta que caracterizaría la lógica primitiva: “En presencia de cualquier

cosa que le interesa, inquieta o espanta, el espíritu del primitivo no sigue la misma marcha que el nuestro. Se encamina en seguida por una vía distinta. [...] Ahí (en referencia a la naturaleza) todos los objetos y todos los seres están implicados en una red de participaciones místicas (que) hacen la contextura y el orden [...]" (Bruhl: 1945; 33).

Con igual validez a los efectos de este trabajo podría pasarse revista de debates que autores como Levi Strauss plantearan con algunos enfoques piagetianos, desde los cuales se sostenía cierta cercanía o parentesco entre las formas mentales de los pueblos primitivos por un lado y las de los niños occidentales por el otro (Levi Strauss: 1969).

Igual espíritu de denuncia respecto de todo un conjunto de visiones que intentan universalizar la visión de occidente de la otredad parece haber sido sistematizado en trabajos que recorren diversas históricas de abordar la alterización de la aboriginalidad desde la antropología (Briones: 1998; Bordegaray; Novaro: 2004; Wright: 2008; Francia; Tola: 2011). Desde esta perspectiva, más allá de circunstanciales diferencias acerca – por ejemplo - de la atención o cuidado por la inclusión de las cuestiones históricas o materiales en las formas de la deconstrucción antropológica de la diferencia, un transfondo o sustrato prelogizante es compartido. Se ha hecho alusión a esta estrategia de deconstrucción empleando el término primordialización (Borton: 2011), en referencia a los intentos de reificación y naturalización de la idea de que un conjunto de diferencias esenciales permiten trazar la frontera entre la cultura occidental y sus otros. En tal sentido, la tendencia a prelogizar lo aborigen puede ser visto como un paso necesario: la precarización

de la lógica otra – algo así como la naturalización de la existencia de una infralógica, cuya otredad reside de hecho en su constitución como sub-valor respecto de las formas en que occidente evalúa y entroniza la suya (o las suyas). Identificamos dentro de estas tendencias, principalmente, a los estudios raciales en general y a algunos trabajos dentro de los denominados estudios étnicos. Dentro de los primeros, dado su sesgo hacia la naturalización de la diferencia, sustentándose para ello en la idea de biologizar la cultura y racializar las diferencias sociales (frecuentemente, sin haber hecho lugar alguno – en tanto requisito epistemológico previo - a la duda sobre la existencia de las razas en si mismas). Desde los segundos, y en referencia selectiva a los denominados enfoques primordialistas y formalistas. Los primeros, por su defensa de la existencia de fuerzas comunalizantes – fundamentalmente en las sociedades preestatales – basadas en afectividades que – por estar desprovistas de intereses materiales o políticos – se justifican en si mismas (Geertz: 1973). Los segundos, por su intención de naturalizar y deificar la distintividad y performatividad de diacríticos étnicos que, si bien funcionan como fronteras entre grupos a las que ellos mismos pueden adherir, suelen operar como reificadores de esencias que merecen ser puestas en debate (Briones: 1998).

Como se señalara en otro trabajo acerca de este tema (Borton: 2011), esta continuidad de formas históricas de ver a los tobas y a lo toba en general – en tanto representativo de una de las diversas formas en que se presenta la aboriginalidad - tiene que ver con la vigencia de cierta colonialidad de perspectivas, es decir, con determinados patrones de producción de sentidos y de objetivación de la subjetividad, cuyas raíces se remontan a un orden colonial que mantiene cierta vigencia (Quijano: 2003). Dicha vigencia y

continuidad se hallan presentes – retornando ahora a nuestra investigación – en las formas que los docentes han vivenciado y reflexionado acerca de su experiencia de trabajo con alumnos tobas. Podría afirmarse de esta manera que existe un sustrato compartido de nociones prelogizantes que permite pensar un cierto patrón de relación y representación de lo toba que, en cierta forma, trasciende distintos espacios y experiencias históricas.

Dichos ejemplos – con los que no se pretende agotar la lista – son dispuestos para marcar la necesidad de entender que las tendencias a plantear una suerte de desnivel lógico entre occidente y sus otros exceden el marco de lo educativo, transformando a este último en uno de los campos de análisis posibles. De esta forma, dichas tendencias, que podría ser comparado y descripto como una estrategia general, tendientes a interiorizar y cuestionar las formas de producir sentido de aquellos grupos que occidente cataloga como sus otros, suponen subsumir las formas de la diversidad cultural a un modelo establecido.

Ahora bien, dentro del campo educativo, dichas tendencias parecen ser puestas en evidencia por ciertas formas de codificación burocrática (Díaz de Rada: 2005), es decir, por las formas concepto mediante las cuales las instituciones tienden a promover la idea de una escisión entre cultura e individuo, lo que a menudo deriva en el hecho de que la agencia humana es vista como una instancia limitada, de escasa injerencia en los sistemas simbólicos y en el contexto social de los que forma parte.

A modo de ejemplo, en cierta manera dentro de esta línea, y en referencia a contextos educativos interculturales, Franze (2005) brinda ejemplos – si bien no focalizados en la relación entre

instituciones y grupos aborígenes - de la forma en que las instituciones tienden a aplicar propuestas de bilingüismo que disponen el aprendizaje de lenguas hegemónicas en las sociedades de origen de los migrantes. Por esa razón, pese a ser formuladas con el propósito de defender y promover la interculturalidad, terminan por reproducir esquemas y pautas que no representan la identidad lingüísticas de los alumnos migrantes que se insertan en el sistema educativo formal de los países receptores.

De esta manera, y en línea con esta referencia a contextos ampliados, las formas de codificación propias a lo escolar son un ejemplo de una tendencia propia a marcos ideológicos y políticos hegemónicos, históricamente situados, tal como parece haber sido señalado por autores que han trabajado con comunidades tobas en otras partes del país. Esta coincidencia de criterios y de formas de evaluación de la otredad cultural, a las que hemos de unificar a través de una práctica que llamaremos de 'prelogización', lleva a plantear que nuestra investigación ilustra aspectos y cuestiones que ameritan ser incluidas en una tendencia más abarcativa.

Un primer ejemplo en tal sentido, Wright (2008) – a partir de su trabajo con comunidades qom (toba) del este formoseño[6] – plantea la presencia de un conflicto ontológico – históricamente situado y construido - entre un ser y un estar, propios a lo occidental y a lo toba respectivamente. En el primero de ellos tiende a prevalecer un enfoque cartesiano que tiende a separar lo racional de aquello que no lo es y a ver lo temporal en términos de linealidad histórica; en el segundo se plantea como forma de vinculación ontológica con el

[6] Formosa es una provincia del noreste argentino. El establecimiento del Estado Nacional comienza a ser sistematizado en 1884, a partir de una expedición militar que quitó enormes extensiones de territorio a las comunidades tobas que hasta la fecha habían mantenido contactos de diversa intensidad y continuidad, básicamente con misioneros, conquistadores y expedicionarios.

mundo que se caracteriza – entre otros rasgos – por estar abierta a la copresencia de seres de entidad diversa (humana – no humana) y por la percepción de la vida personal y colectiva como un discurrir temporalizado. A partir de esta somera descripción de contrastes entre una ontología en la que predomina lo unívoco y otra en la que predomina lo multívoco, Wright plantea que desde la perspectiva occidental – aquella a la cual los tobas hacen referencia con el término doqshe (los blancos) – se han construido tres narrativas principales, correspondientes a tres momentos históricos distintos de la relación con los tobas: una narrativa del desierto, correspondiente al período de consolidación del estado nacional (1853 – 1880), en la que que se planteaba la idea del Chaco como territorio yermo y vacío; una narrativa del colono, que tuvo lugar en la transición del siglo XIX al XX, y una tercera narrativa, denominada de la reparación histórica, iniciada con el período democrático (1983 a la fecha).

El sentido de esta referencia a las narrativas sobre lo toba tiene que ver con el hecho de que, desde nuestra perspectiva existe un hilo conductor o rasgo común a todas ellas - y más allá de marcadas diferencias en el contenido y formas adoptadas por dichas narrativas, así como de los cambios que ha habido en la relación entre doqshe y qom en un período que se remonta a varios siglos -. Dicho rasgo es la permanente tendencia a la referida prelogización, es decir, a la asociación de lo toba con formas de vida y estilos de pensamiento primitivos, heterodoxos, disfuncionales a las formas occidentales. De esta manera, mientras que la narrativa del desierto tendía a enfatizar el salvajismo de todo lo relativo al mundo toba y la narrativa del colono hacía énfasis en la necesidad de adaptar al aborigen a una lógica productiva que demandaba su

cristianización y educación, la narrativa de la reparación invierte la carga semántica de la aboriginalidad, transformándola en positiva y digna de reconocimiento, pero manteniendo no obstante un resabio prelogizante respecto de lo toba. Puede decirse que – desde nuestra lectura del esquema resumido antes – más allá del discurso crítico o apologético de lo aborigen, lo toba queda asociado a lo primitivo y lo causalmente antojadizo.

Una aspecto ya destacado de este planteo (Wright: 2008) es que señala con insistencia que las representaciones occidentales sobre lo aborigen – con prescindencia de la narrativa en cuestión - han frecuentemente resultado en cierto arrinconamiento epistemológico y simbólico. Una cuestión adicional, también importante para el presente trabajo, es que a partir de la decisión explícita de hacer un análisis situado de los tobas formoseños, plantea un mapa conceptual de liminalidades – *periferias* - concéntricas. La primera de ellas, relativa al lugar liminal de los tobas formoseños en cuanto a capacidad de gestión política en relación con los de provincias linderas del noreste argentino, fundamente la provincia del Chaco. Una segunda liminalidad, relativa al lugar exocéntrico – nuevamente en términos de reconocimiento académico institucional y gubernativo – a la producción de conocimiento proveniente de la antropología. Por último, una tercera condición liminal – la más importante en el marco de este trabajo – relativa a la ya mencionada tendencia histórica a prelogizar la vida social y cultural de los pueblos aborígenes, que ha existido en la producción de conocimiento antropológico en general – fundamentalmente en sus momentos de gestación histórica como cuerpo de conocimiento científico, pero que aún muestra momentos y espacios donde tales exotizaciones y primitivizaciones siguen siendo reproducicas (2008)

Semejantes consideraciones pueden observarse en algunas consideraciones en otra obra, centrada también en grupos tobas formoseños, tales como el trabajo de coautoría de Timoteo Francia y Florencia Tola (2011), en el que la segunda recupera – merced a de su experiencia de trabajo de campo y colaboración dichos grupos - una extensa serie de reflexiones del dirigente toba, muchas de ellas orientadas a denunciar tanto la incomprensión que desde el estado existe para con las formas de vida de su gente como – nuevamente – la tendencia a exotizar y primitivizar toda una concepción del mundo que – volviendo a los términos de Wright (2008) – parece escapar a la definición ontológica de un ser estable y monológico, así como a los cánones cartesianos de racionalidad y lógica científica occidentales.

Desde la perspectiva del presente trabajo, la obra de Francia y Tola se introduce como una cuña crítica a favor de las voces de lo subalterno y los subalternos. Rechazando el presupuesto de esencialidad con que desde algunas nociones clásicas se han revestido las perspectivas y formas de vida toba – tal como señaláramos respecto de las tres narrativas antes mencionadas – Tola recupera el carácter histórico, relacional y situacional de la condición de subalterno. A partir de esta estrategia, el subalterno deja de ser hablado y explicado desde una perspectiva doqshe para ser entonces reconocido en su agentividad, expresadas a través de diferentes vehículos o formas de expresión simbólica.

*Entre lo uno y lo otro*:[7]: debates en torno a los silencios de la liminalidad

[7] Título del tercer capítulo de La Selva de los Símbolos, en el cual Turner desarrolla en profundidad uno de los temas del libro: la construcción social de los seres liminales.

Este intento de, en cierta forma, denuncia de argumentaciones que – a grandes rasgos – han sido evaluadas en este trabajo como prelogizantes, guarda importancia para el presente trabajo, sobre todo si se tiene en cuenta que intenta una construcción de contradiscurso o de un discurso contrahegemónico que parece ser necesario. Un discurso liminal – en los diversos sentidos o niveles señalados - que *contradiscute* la liminalidad exotizante, señalando a su vez las condiciones estructurales de una condición liminal, en tanto periférica y sujeta a intentos hegemónicos. Dentro de esta línea, y de esta manera, se propone recuperar – por ejemplo – la idea de que los alumnos tobas no son sujetos hablados por la escuela sino que la escuela en la que lo alumnos tobas hablan – a veces sin palabras – por ellos mismos, ante la institución, ante sus compañeros de clase, ante sus docentes.

En relación a esto, un tema de la presente investigación en torno al cual se ha planteado un debate entre discursos – naturalizante y monocausal uno, contextualizante pluricausal el otro – es el relativo a las formas de participación de los alumnos tobas en la escuela. En términos generales, los docentes cuyas clases fueron observadas, y varios otros con quienes traté el tema en diversos encuentros dentro de la escuela, sustentan la idea del silencio – o tal vez, la pasividad, entendida en un sentido amplio, y en términos comparativos con los alumnos no tobas - como rasgo cultural inherente a los tobas: "(los tobas) *[...] son así, calladitos [...]; [...] vos les hablás y no te responden [...]*".

De esta manera, así planteada, desde la perspectiva de los docentes de la institución, el silencio de los tobas es visto como conducta metafórica de rasgos pretendidamente más profundos y

esenciales a este grupo. En otras palabras, como prueba aparentemente incontrastable de su pasividad y limitación, tanto individual como colectiva. Esto último, tal como hemos hecho líneas arriba, vuelve a sugerirnos la persistencia de tendencias prelogizantes en las representaciones de los docentes, quienes tienden a naturalizar los pretendidos rasgos de pasividad como esencias insoslayables (Borton et al.: 2005). Dichas tendencias suelen ir acompañadas de una estrategia conducente a la estigmatización del otro – en este caso, dada su adscripción como aborigen –. En razón de tal prelogización, dicho otro es ubicado en una condición siempre liminal, a mitad de camino entre el sin sentido y la razón, entre la pasividad y la limitación cognitiva.

Ante esta argumentación, el grupo de investigación que integro ha intentado explicaciones que, por apelar a referencias contextuales que incluyan el fenómeno del silencio en marcos más amplios brinden una explicación distinta, tal vez pueda ser vista como contrahegemónica. Desde esta explicación se sostiene que tal silencio es en realidad un efecto de políticas institucionales. Tal vez sea adecuado plantear que, así planteado, el punto puede ser circunscripto a un debate  entre una pauta superficial, captada al nivel del fenómeno, y una lectura que intenta desplegar las causas profundas de un conjunto de prácticas, resistiendo así a las aproximaciones naturalizantes (Borton et al: 2005; Hecht: 2007; Novaro et al.: 2008).

De esta manera – esta conducta de los alumnos tobas, en la que parecen combinarse silencio, escasa participación y quietud corporal en el aula, y que fuera repetidamente marcada en mis registros de campo - ha sido considerada como *silenciamiento*

(Novaro et al: 2008), intentando dar cuenta así del hecho de que tal pasividad no debe ser visto como la manifestación conductual de rasgos culturales profundos sino como el resultante del carácter estructuralmente asimétrico de una relación entre los tobas y el mundo occidental.

Esta oposición a las visiones esencialistas sobre las prácticas discursivas de los aborígenes conlleva a su vez una postura crítica - en cierta forma antipódica - con la que se plantean los docentes con quienes se ha trabajado en el campo. La mayoría de ellos parecen desconocer, o simplemente no advertir, tanto la subalternidad y asimetría del vínculo entre la institución y los grupos tobas, como así tampoco su carácter histórico. Esta forma de evaluación de las formas en que los alumnos tobas se conducen en el aula parece prevalecer en las representaciones docentes, transformando la pretendidamente silenciosa y pasiva conducta de los tobas en el síntoma de una profecía autocumplida que resulta en el desacople entre los alumnos y familias tobas con la institución en general.

Lo anterior intenta poner de manifiesto que esta forma de presentación y conducta de los alumnos tobas en la escuela y ante la institución en general no debe ser pensada entonces como manifestaciones de la esencia cultural de un grupo sino como silenciamiento, como construcción histórica hegemónica. De hecho, diversos trabajos – Basso (1972) y Foley (2004) han desacreditado la pretensión de que la supuesta pasividad de los tobas en – por ejemplo – el contexto escolar reflejaría en realidad un estilo comunicativo culturalmente determinado. En el caso del primero, su análisis sobre el silencio en la cultura apache occidental apela al concepto de actos de silencio, en tanto prácticas deliberadas en

virtud de las cuales los participantes de una situación deciden activamente y expresamente no hablar durante períodos de tiempo prolongado (1972: 100). El segundo advierte que el silencio constituye un tipo de acto cuya función varía según el contexto social, lo que refuerza la idea de que las prácticas expresivas deben ser vistas como una de tantas prácticas discursivas existentes en los repertorios verbales que una sociedad pone en práctica en determinadas situaciones (Foley: 2004), lo que contribuye a refutar la idea de que el mismo pueda ser visto como rasgo cultural inherente a un grupo.

De hecho, la pretensión de validez acerca de la existencia de tales estilos se ve limitada cuando se constata que tales estilos comunicativos no se corresponden con lo que ocurre en ámbitos y espacios alternativos a la escuela. En tales espacios el silencio y la quietud difícilmente aparecen. Este contraste entre la casa y la escuela en tanto espacios de expresión e interacción intenta ser un argumento a favor de esta idea de que los estilos no son universales ni ahistóricas sino que se modifican conforme el contexto en el que actúan (Hecht: 2011).

Por tales razones es que la propuesta de este trabajo es que debe pensarse en silencio sino en silenciamiento, es decir, en una forma de presentación antes la institución que resulta de un conjunto de factores que hacen a una relación asimétrica en virtud de la cual la institución limita y baliza los estilos comunicativos de aquellos de quienes dice esperar que digan algo. Tal como señala Foley (1996), *"… la expresión del silencio es mucho más que la simple puesta en acto de pautas lingüísticas y estilos comunicativos aprendidos. El silencio es parte de una disputa discursiva o ideológica mayor,*

*entre blancos e indios, sobre el sentido de las representaciones culturales" (1996: 81)*[8]*.*

El silencio así entendido resulta de un sistema de relaciones asimétricas entre directivos, docentes y alumnos tobas (y sus familias) en las que las formas de vida y las producciones simbólicas de estos últimos parecen ser vistas como la expresiones propias a grupos en posición de inferioridad y de desacople respecto de los sistemas de expectativas de la institución. A esto se hacía referencia cuando en un trabajo anterior afirmaba que "… no se trata sólo de silencio sino de diversas formas de incomunicación. […] (lo que) se manifiesta en diferentes situaciones, registradas cotidianamente por la institución, y con las cuales identifican no sólo a los alumnos sino también a sus familias. Las mismas, -según el testimonio- tampoco hablan, tampoco se muestran, tampoco se avienen a los horarios y las formas de la institución, etc. Esta idea de silencio, no debe ser entendida entonces como el no-hablar específicamente, sino como toda una variedad de formas de conducirse que implican no estar dónde, cómo y cuándo la escuela lo requiere" (Novaro et al.; 2008:183).

Bibliografía:


- Basso, K. (1972) "Renunciar a las palabras": el silencio en la cultura apache occidental. 99 – 116 en: Language and Social Context, NewYork, Viking Penguin P.P.Giglioli (ed.)
- Behar, R.; Gordon, D. (1995) *Women Writing Culture.* University of California Press
- Behar, R. (1996) *The Vulnerable Observer: Anthropology that breaks your heart.* Beacon Press: Boston


[8] Las partes de la oración en itálica son agregados.

- Bordegaray, D. y Novaro, G. (2004), “Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación”, *Cuadernos de Antropología Social 19,* 101-119
- Bourdieu, P. (1996) [1987] *Cosas Dichas* . Barcelona: Gedisa
- Borton, A.; Diez, M. L.; Hecht, A. C. y Novaro, G. (2005). “Diversidad y pobreza en la escuela: ¿construcciones esencialistas o presencias históricas insoslayables? Un debate para abordar la situación de indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”, Reunión de Antropología del Mercosur, Montevideo.
- Borton, L. (2011) X Congreso Argentino de Antropología Social – 29 de noviembre al 2 de diciembre 2011 – Facultad de Filosofía y Letras – UBA – Ponencia: Representaciones docentes sobre la aboriginalidad: un análisis a partir su experiencia de trabajo con alumnos tobas.
- Briones, C. (1998) La alteridad del cuarto mundo. Ediciones del Sol. Buenos Aires. Argentina.
- Cazeneuve, J. 1967 La Mentalidad Arcaica. Buenos Aires: Siglo XX,
- Clifford, J.; Marcus, G.E. (1991) *Retóricas de la antropología.* Madrid: Jucar Universidad
- Díaz de Rada (2005) *¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?.* (pp. 19 – 52) Valencia: Germanía.
- Douglas, M. (1991) *Pureza y Peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú.* Madrid: Siglo XXI.
- Fernández, Ana M. 2007 Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires: Biblos

- Foley, D. (2004). “El indígena silencioso como una producción cultural”, Cuadernos de Antropología Social (Buenos Aires: FFyL-UBA), 19, 11-28.
- Francia, T.; Tola, F. (2011) *Reflexiones dislocadas: pensamientos políticos y filosóficos qom.* Buenos Aires. Asociación Civil Rumbo Sur. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Frank, G. *Jews, Multiculturalism, and Boasian Anthropology* 1997 American Anthropologist 99(4): 731-745
- Franzé, A. (2005) *Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la ‘cultura de origen’*. (297 – 315) En: Gema Carrera y Gunter Dietz (coords.) *Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad.* Junta de Andalucía, Consejería de cultura.
- Geertz, C. (1973) La interpretación de las culturas. Gedisa. Barcelona
- Hecht, Ana Carolina, (2007), “Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la Educación Argentina”, *Revista Políticas Educativas 1,* 183-194.
- Hecht, C. (2011) ¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe?. Socialización lingüística de los niños y las niñas en un barrio toba. En: *La interculturalidad en debate.* Biblos. Buenos Aires.
- Leach, Edmund 1989 [1976] *Cultura y comunicación* Siglo XXI Madrid
- Levy Bruhl (1945) *La mentalidad primitiva.* Lautaro. Buenos Aires. 1945
- Lévi-Strauss, C. 1969 [1949] Las estructuras elementales del parentesco. La ilusión arcaica. Cap. 7 Buenos Aires: Paidós

- Moscovici, S. (1991), "Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire", en Jodelet, D. (dir.) París: Presses Universitaires de France.
- Novaro, G.; Borton, L.; Diez, M.L.; Hecht, A.C. (2008) *Revista Mexicana de Investigación Educativa. “Sonidos del silencio, voces silenciadas” Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires.* Págs. 173 – 201. Vol 13, Nro 36 -.Enero – Marzo. ISSN 1405-6666. Con referato.
- Rosaldo, Renato (1991) *Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social* México: Grijalbo
- Souza Minayo, M.C. (1994) “O conceito de representacoes sociais dentro da sociología clássica", en: Guareschi, P y Jovchelovitch (eds.), Petropólis.
- Turner, Víctor 1997 [1980] *La Selva de los Símbolos* Siglo Veintiuno Editores, México
- Turner, Víctor 1988 [1969] *El proceso ritual* Taurus Madrid
- Wright, Pablo (2008) *Ser-en-el-sueño. Crónicas de historia y vida toba.* Buenos Aires, Biblos.